

**SISTEMAS DE ACREDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB UMA PERSPECTIVA  
FOUCAULTIANA: COMO AS “DÓCEIS” INSTITUIÇÕES ACREDITADAS TAMBÉM  
PODEM SER INOVADORAS**

**MARIANA FERREIRA DE MELLO SILVA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

**LEANDRO PINHEIRO CHEVITARESE**

# **SISTEMAS DE ACREDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA: COMO AS “DÓCEIS” INSTITUIÇÕES ACREDITADAS TAMBÉM PODEM SER INOVADORAS**

## **RESUMO**

Instituições de ensino são, por essência, espaços de produção e disseminação de saberes culturais e científicos e de promoção de uma formação tecnológica, profissional, crítica e preocupada com as demandas contemporâneas. Necessidades e problemas antigos se fundem com novos interesses e questões, além da procura por competitividade e melhores desempenhos que são fortemente perseguidos. Nesta conjuntura, os processos de acreditação surgem como tendência global com a função de garantir a qualidade nesses espaços. No entanto, observa-se *pari passu* a identificação da acreditação como, na verdade, instrumento padronizador e regulatório da educação. O presente artigo visa desconstruir este mito visitando Michel Foucault para afastar a interpretação exclusivamente negativa do exercício do poder enquanto disciplina e entendê-lo como uma ação sobre as ações possíveis aos sujeitos nele envolvidos. Sujeitos que têm por própria condição do poder, a possibilidade de exercer a liberdade como resistência e atuar em busca da transformação da realidade vivenciada. Por associação a isto e com base na literatura da área, é possível entender a acreditação como uma ferramenta gerencial estimulante para inovações e que seu efeito está relacionado diretamente com a forma que é operacionalizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior; acreditação; poder; inovação.

## **1. INTRODUÇÃO**

O processo de globalização, iniciado no século passado e até hoje repercutido e debatido, engendrou na sociedade mundial uma nova ordem econômica e social, onde a informação é instrumento de importante valor. Coube à Educação, especialmente ao ensino superior, a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento social e econômico por meio da produção e disseminação do conhecimento em um contexto de inéditas tecnologias emergentes e novas necessidades de mercado local e global (Maués; De Souza, 2018; Morosini; Dalla Corte, 2018).

A sociedade do conhecimento elevou o ensino superior a uma posição de destaque que, conseqüentemente, lhe impeliu a novas configurações e desafios. Em resposta, buscou-se a criação de elementos e arranjos que atendessem à necessidade de adaptação. Notou-se, assim, crescimento do investimento na expansão do setor, estabelecimento de novos modelos de gestão

e metodologias de ensino, aumento da internacionalização das instituições de ensino superior (IES), entre outros (Maués; De Souza, 2018).

O movimento direcionado a melhores resultados no ensino superior trouxe consigo maior interesse em mensurar e qualificar os produtos obtidos nas atividades de ensino e pesquisa. Desde então, o desempenho das IES tem sido acompanhado por órgãos nacionais e entidades internacionais, tanto da esfera pública quanto da privada, e de representação do setor econômico, social e educacional (Dias Sobrinho, 2010; Maués; De Souza, 2018). Além das pesquisas, rankings e processos de avaliação e acreditação pelos quais as IES são submetidas compulsoriamente por razões legais ou por consequência de seu papel perante a sociedade, há também crescente aderência voluntária destas organizações a procedimentos de apreciação de performance realizados pelos sistemas de avaliação e acreditação.

As creditações, em particular, representam um fenômeno fortemente impulsionado pela internacionalização educacional e se consolidam como tendência universal, embora já tradicionais nos Estados Unidos e Europa (Espinoza; González, 2013). São alvo de críticas sob o argumento que mais contribuem para enrijecer e formatar programas enquanto produtos comercializáveis do que assegurar sua qualidade (Dias Sobrinho, 2010; Julian; Dankwa, 2006; Polidori; Carvalho, 2016). Todavia há argumentos que defendem seu papel de propulsoras de processos de autoconhecimento, melhoria e mudança organizacional (Cret, 2011; Collins, 2015; Zhao; Ferran, 2016; Scheele, 2009).

Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar, com base na literatura e com inspiração na sabedoria do filósofo contemporâneo Michel Foucault, de que maneira o mito da acreditação enquanto fenômeno padronizador e limitante pode ser questionado de modo a permitir que ela possa assumir outros papéis nos espaços onde é praticada. Organiza-se em quatro seções além desta introdução. A seção 2 caracteriza os sistemas de acreditação e suas especificidades. Enquanto a terceira seção explica como se estabeleceu o mito acerca da

acreditação, a quarta explora de que forma ele pode ser desconstruído. Por fim, as considerações finais são feitas na última seção.

## 2. ACREDITAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Define-se acreditação como o processo pelo qual um organismo privado ou (não-) governamental aprecia uma organização, um programa, um serviço, dentro de um conjunto de critérios pré-determinados, julgando-o apto ou não a realizar satisfatoriamente a finalidade a que se predispõe (Vlăsceanu; Grünberg; Pârlea, 2004). Tais conjuntos de critérios são definidos pela agência acreditadora e, o atendimento destes por parte da instituição ou programa apreciado pode resultar em um selo, uma pontuação ou na qualificação de “acreditado”. Pode haver ainda gradações como “acreditado com excelência” e “acreditado com recomendações” (Dias Sobrinho, 2010).

Acreditação está intimamente relacionada à qualidade. Por ser um conceito multidimensional e dinâmico (Vlăsceanu; Grünberg; Pârlea, 2004), a qualidade pode assumir significados diferentes e, em alguns casos, conflitantes, dependendo dos vários interesses de seus *stakeholders*. Isto porque, em Educação, qualidade se relaciona com as configurações contextuais, com os objetivos institucionais bem como com padrões específicos dentro de uma dada instituição ou sistema (Dias Sobrinho, 2010).

Pórem, como sugere Scheele (2009), os sistemas de acreditação não funcionam apenas como ferramenta de garantia de qualidade. Eles também geram informações sobre programas e suas instituições, promovendo transparência e auxiliando na seleção de uma universidade e de um programa de estudos pelos interessados. Ainda segundo a mesma autora, se caracterizam por caráter cíclico, onde a validade do reconhecimento é limitada e exige renovação recorrente. Podem ser realizadas de formas distintas: a autoavaliação (*self-study*) e/ou avaliações periódicas desempenhadas por membros externos (*peer review*).

Cabe salientar ainda que os sistemas de acreditação não são uniformes entre si e os critérios de julgamentos variam independentemente da origem da agência certificadora (Wilkerson, 2017). Entretanto, de um modo geral, os principais aspectos apreciados giram em torno do currículo, corpos discente e docente, instalações e equipamentos e capacidade administrativa.

Apesar da grande discussão e aplicação do tema nos Estados Unidos, detentor de uma tradição centenária no campo (Polidori; Carvalho, 2016), foi a partir da década de 1990 que a acreditação educacional se popularizou nos demais países, acompanhando os passos do fenômeno da globalização (Espinoza; González, 2013).

### 3. A EXPANSÃO DA ACREDITAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM MITO

Na mesma proporção em que se observou o crescimento da acreditação em escala global, se fortaleceram as críticas que a elas se direcionam sobre o cunho padronizador e regulatório inerente ao processo. O argumento crítico se baseia no fato de que os órgãos acreditadores, ao determinarem padrões de qualidade e averiguarem em que medida eles foram atendidos por meio de indicadores mensuráveis, exercem, na verdade, uma função de fiscalização e controle (Polidori; Carvalho, 2016).

Ainda sob este aspecto, o caráter padronizador da acreditação se torna evidente dado que as instituições e programas precisam demonstrar conformidade com os critérios estabelecidos, tornando-se todos uniformes em certa medida, desde que partícipes de um mesmo sistema de acreditação. Fato este que pode ser negativo quando se trata de Educação, onde as especificidades de sujeitos e contexto não deveriam ser ignoradas (Dias Sobrinho, 2010).

Julian e Dankwa (2006) veem a acreditação como uma ameaça para as IES por nelas operarem importante influência, o que denominam de acreditocracia, e gerarem efeitos disfuncionais no seu gerenciamento. Para eles, práticas preconizadas e, por vezes, exigidas nas

acreditações aumentam a probabilidade das IES investirem tempo e força de trabalho em estratégias gerenciais pobres. Como exemplo destas práticas há a elaboração de extensa documentação comprobatória, a produção de dados quantitativos em detrimento dos qualitativos e o aperfeiçoamento daquilo que já se realiza ao invés de inovações significativas. A acreditocracia é, portanto, um poder que se traduz em ganho de performance, legitimação e notoriedade para as IES, mas também em submissão e perda de autonomia institucional (Julian; Dankwa, 2006).

Para melhor compreender o exercício do poder e seus desdobramentos, recorre-se a Michel Foucault, filósofo francês contemporâneo. Para ele, a mecânica do poder:

[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (Foucault, 1997, p. 118)

Entende-se aqui que a condição disciplinar que os sistemas de acreditação impõem às IES em busca da garantia de qualidade transformam-nas em corpos eficazes, porém dóceis. Logo, a conotação negativa e a descrença no papel positivo da acreditação são facilmente endossadas. Tende-se, assim, a construção de uma sentença, um mito; o mito da acreditação como ação padronizadora e regulatória disfarçada de defensora da qualidade e eficiência educacional.

#### 4. DESCONSTRUIR O MITO É POSSÍVEL?

Embora comumente associado à ideia de mentira ou falácia, o mito, em seu sentido original proveniente do termo grego *mythos* mais tem a ver com discurso. A construção de um

mito ocorre a partir da aceitação e repetição de uma determinada interpretação acerca de um objeto ou fenômeno (Marcondes, 2011). Ou seja, o estabelecimento de um mito só é possível à medida que é compreendido e experimentado por um grupo de indivíduos tal qual seu discurso o apresenta; justifica-se a facilidade de perpetuação da narrativa mítica e a ausência de questionamentos a ela direcionados. Tal coisa é porque sempre foi.

Para o processo de desconstrução do mito, cabe buscar e dar voz a outros discursos que não os conhecidos habitualmente. Neste sentido, o próprio Foucault (1997) propõe um olhar diferenciado para o poder:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (p. 172)

Foucault ensina que o exercício do poder não é necessariamente negativo. O poder, na verdade, age sobre as possibilidades de ação existentes para os sujeitos nele atuantes; tanto facilita ou dificulta, torna mais ou menos provável, conforme a própria ação daqueles que nele se inserem, seja ela eventual ou atual, futura ou presente. Diferentemente das relações de violência, que agem sobre um corpo ou objeto, quebrando-o, destruindo-o, forçando-o, as relações de poder se articulam sobre dois elementos fundamentais: o reconhecimento daquele sobre quem é exercida como sujeito de ação e a abertura de um espaço de respostas, reações e invenções possíveis. Segundo o filósofo, “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” (Foucault, 1995, p. 244).

Além disso, a visão foucaultiana não considera o exercício do poder independente da condição de liberdade dos sujeitos. Novamente em oposição às relações de violência, as relações de poder coexistem com a liberdade numa associação complexa de estímulo recíproco e de luta pelo protagonismo (Foucault, 1995). A liberdade, como modo de resistência ao poder,

não se aplica a fim de anulá-lo, mas sim com o propósito de criar condições para a transformação, incluindo, aliás, o estabelecimento de novas relações de poder.

Logo, para além do poder disciplinador e padronizador que se associa à acreditação, deve haver também a presença da liberdade e da resistência operando neste contexto. Quais são as perspectivas alternativas que dão atenção a este viés? Uma delas percebe a acreditação essencialmente como um catalisador para a mudança (Zhao; Ferran, 2016). De acordo com este ponto de vista, o processo de acreditação incita nas instituições avaliadas a necessidade de empreender formas de alcançar aquilo que não esteja em conformidade com os padrões estabelecidos. Por conseguinte, cria a oportunidade, ou até mesmo a necessidade, de implementar melhorias que talvez não fossem viáveis em outros contextos.

Lejeune (2011), seguindo no posicionamento favorável à acreditação, defende que ela contribui para desenvolvimento de capacidades das IES, gerando melhorias em quantidade e qualidade de recursos e atividades. Além disso, o incentivo ao aperfeiçoamento das IES seria alimentado por forças externas, com a elevação do *benchmarking* por meio do avanço das organizações acreditadas frente às demais do grupo, e forças internas, na figura das agências credenciadoras pressionando para mais progressos.

Ainda sobre o aspecto da gestão administrativa das IES, Cret (2011) percebe as acreditações como uma ferramenta de meta-gerenciamento. Para ele, a obtenção deste tipo de credenciamento não instaura por si só as reformas institucionais. Porém, elas representam para os seus gestores o contexto favorável e a justificativa necessária para a implementação de tais transformações. Consequentemente, elas não implicam automaticamente em padronização. Elas constituem uma ferramenta externa que não impõe mudanças por si mesma, mas sim forjam possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento nas organizações.

Collins (2015) reconhece a existência de evidências que a acreditação tenha pouco efeito na melhoria da qualidade da educação e crie obrigações burocráticas significativas. No entanto,



ele pondera que é possível admitir a acreditação como um meio de inovação educacional sistêmica. Pois, o trabalho para o atendimento dos padrões durante o processo de avaliativo fomenta nas instituições a oportunidade de planejar e implementar ações objetivando melhorias.

Ao trazer a inovação à baila, encontra-se nas palavras de Vargas (2002) elementos para favorecer a relação acreditação - inovação:

A atividade de resolução para problemas inesperados, ou seja, a inovação, estará condicionada por uma capacidade organizacional que será, por sua vez, diretamente relacionada com o conhecimento acumulado pela organização, sua estratégia produto/mercado e por elementos como sua natureza organizacional, mecanismos de regulação econômica, contexto institucional, enfim, os atributos que definem a estrutura de governança num setor determinado (p.9).

Isto posto, é possível considerar que os processos de acreditação geram impacto interno nas IES com efeitos sobrepujantes ao caráter classificatório de uma análise focada em atendimento de padrões. E que, além disso, tenham relação com ações inovadoras nestes espaços. Sendo assim, a acreditação, admitida como uma atividade à qual as IES se submetem a partir de uma escolha gerencial (salvo exceções), pode ter relação direta com a inovação e não deve ser ignorada nesse aspecto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora caracterizada como uma tendência global, a acreditação no âmbito da educação superior tem recebido muitas críticas acerca de seu papel neste contexto. O objetivo de mensurar e garantir a qualidade de instituições de ensino e programas defendido pelos sistemas de acreditação seria anulado pelo seu efeito disciplinador, padronizador, limitante e oneroso.

No contra fluxo desta corrente, este estudo propõe a desconstrução do mito da acreditação enquanto fenômeno contraproducente a partir da análise das implicações daquilo que se entende como sua própria essência: o cumprimento de regras e critérios pré-estabelecidos. Partindo da concepção de Foucault sobre poder como a ação sobre ações possíveis dos sujeitos, as IES

acreditadas teriam a possibilidade de serem tanto dóceis quanto inovadoras. Se, por um lado, a busca pelo atendimento aos padrões de qualidade pode engessar e controlar os atores e as atividades das IES, ela tem a mesma força para provocar, motivar e contribuir para a realização de empreendimentos transformadores e inovadores. Parece, portanto, que a maneira como a acreditação é concebida varia conforme ela é executada. Igualmente, um mito se fortalece à medida que sua narrativa é repetida e vivenciada.

Todavia, a discussão proposta neste artigo não se encerra aqui. Questões daqui depreendidas referentes a quem seriam os responsáveis por ditar o tom da acreditação, fazendo dela limitante ou estimuladora da transformação (seriam as agências ou as próprias instituições?) e como ocorre este processo abrem espaço para futuras pesquisas e reflexões. Assim, o debate acadêmico se fortalece e a busca pelo conhecimento não cessa.

## 6. REFERÊNCIAS

- Cret, B. (2011). Accreditations as local management tools. *Higher Education*, 61(4), 415-429.
- Collins, I. (2015). Using international accreditation in higher education to effect changes in organisational culture: A case study from a Turkish university. *Journal of Research in International Education*, 14(2), 141-154.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Acreditação da educação superior. Lopez Segre, F.; Rivarola, Dm. *La universidad ante los desafios del siglo XXI*. Asunción: Ediciones y Arte, p. 261-294.
- Espinoza, Ó. & Eduardo González, L. (2013). Accreditation in higher education in Chile: results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 231-249.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Vozes.
- Julian, Scott D. & Ofori-Dankwa, Joseph C. (2006). Is accreditation good for the strategic decision making of traditional business schools?. *Academy of Management Learning & Education*, v. 5, n. 2, p. 225-233.
- Lejeune, C. (2011). Is continuous improvement through accreditation sustainable? A capability-based view. *Management Decision*, 49(9), 1535-1548.

Maués, O. C., & de Souza, M. B. (2018). A transnacionalização e a expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 151-173.

Marcondes, Danilo. (2011). *Iniciação à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Morosini, M. C., & Dalla Corte, M. G. (2018). Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 97-120.

Polidori, M. M., & de Carvalho, N. O. (2016). Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3).

Scheele, J. (2009). Procesos de acreditación: Información e indicadores. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, 8.

Vargas, E. R. (2002). Estratégia e inovação em serviços. *26º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions* (p. 25). Bucharest: Unesco-Cepes.

Wilkerson, J. R. (2017). Navigating similarities and differences in national and international accreditation standards: A proposed approach using US agency requirements. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 126-145.

Zhao, J., & Ferran, C. (2016). Business school accreditation in the changing global marketplace: A comparative study of the agencies and their competitive strategies. *Journal of International Education in Business*, 9(1), 52-69.